

ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E SENTIDO HISTÓRICO DAS ESCOLAS MÓVEIS

Que o maior empenho, o supremo anseio de todos seja contribuir direta ou indiretamente para a extinção do analfabetismo, dando a cada português o que tem direito a possuir – a elementaríssima instrução – saber ler e escrever. (*Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e jardins-Escolas*, n.º 1, julho, agosto e setembro, 1910, p. 2)

Introdução

Historicamente, a origem e o desenvolvimento das escolas móveis devem ser analisados à luz da “aliança entre república e escola”, firmada “pelas noções de serviço público e de regeneração político-social”; em causa, a construção de uma nova cidadania (Magalhães, 2010, p. 349). Um pressuposto, sublinhe-se, que implicava a consolidação da escola como norma.

A verdade é que, não obstante as renovadas intenções dos republicanos, se assiste, no setor primário de ensino, nomeadamente no decurso da I República, à afirmação de uma pedagogia minimalista; a prática escolar alicerçou-se na tríade ler, escrever e contar (Magalhães, 2010).¹

Ora, o surgimento das escolas móveis – retenhamos esta primeira ideia – fundou-se, justamente, no propósito de uma instrução “mínima”; ou, se preferirmos, para parafrasear António Nóvoa (1988), “em pressupostos ‘redutores’ e ‘voluntaristas’” (p. 32). Em agenda, na verdade, a redução das aprendizagens escolares à alfabetização.

Veja-se que, para o ativismo político republicano, uma das questões fundamentais era a que se prendia com o analfabetismo (Pintassilgo, 2010). A este respeito, o alerta público surgira com a publicação dos dados do Censo da População de 1890, os quais vieram demonstrar a seguinte (e trágica) realidade: apenas um em cada cinco portugueses sabia ler. Conforme refere Joaquim Pintassilgo (2010), nessa conjuntura finissecular, “o discurso então difundido, em particular pelos republicanos, dramatizou ao limite esse

¹ A este respeito, particularmente para as povoações rurais, são elucidativos os relatos dos inspetores Vidal Oudinot (1915) e João Bernardo Gomes (1916).

problema, pressupondo um olhar acentuadamente desvalorizador sobre a figura do analfabeto” (p. 183).

No início da década anterior, porém, Casimiro Freire (1843-1918) – personalidade que esteve na génese do Centro Republicano de Lisboa, em 1876, chegando mesmo a pertencer ao diretório do Partido Republicano Português – havia manifestado especial preocupação com as elevadas taxas de analfabetismo.² Com efeito, em março de 1881, em dois artigos dados à estampa no diário *O Século*, reflete numa perspetiva comparatista – estabelecendo, para o efeito, confronto com mais de uma dezena de países – sobre as políticas educativas adotadas pelos governos monárquicos. Defendendo a universalização da instrução popular (incluindo a população adulta), funda, em 18 de maio do ano seguinte, a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus, constituída por maçons e republicanos; entidade a quem caberia organizar, nos locais onde não houvesse escolas (maioritariamente, pois, em meio rural), “missões” de professores destinadas a ensinar crianças e adultos pelo método proposto na *Cartilha Maternal* (Pereira, 1998)³ – evidenciando, desde logo, o seu carácter efémero e explicando a designação “escolas móveis”; inspiradas, ademais, na experiência sueca.

Se é verdade que a iniciativa de Casimiro Freire – uma das mais emblemáticas da República (as escolas móveis seriam oficializadas em 1913) – se inscreve na ideia, difundida, por exemplo, por uma personalidade como João de Barros (1916), de que o primeiro dever da República “consiste [...] em atacar o analfabetismo com toda a violência” (p. 73), não menos certo será dizer que a questão deve ser enquadrada da seguinte forma, à luz, ainda, do pensamento do citado ideólogo: “Como se compreenderia que o problema pedagógico ficasse fora do movimento social, quando esse movimento tinha de ser, e devia ser, essencialmente pedagógico e educativo?” (Barros, 1915, p. 1).

Ainda como nota introdutória, importa, certamente, afirmar que o tema em apreço não tem sido privilegiado pela historiografia; surpreende, se tivermos em linha de conta que as escolas móveis foram consideradas uma das iniciativas mais importantes da obra educativa republicana, que por elas passaram algumas dezenas de milhares de alunos, tendo estas contribuído, não obstante as dificuldades e as limitações com que se depararam no terreno, para o aumento da procura da educação (Nóvoa, 1988; Afonso,

² A consciência desse problema é, sobretudo, notória a partir do final da década de 1870, quando surgem as primeiras estatísticas (Nóvoa, 2005).

³ Os Estatutos da referida Associação, redigidos por João de Deus, Jacinto Nunes e Bernardino Pinheiro, seriam aprovados por alvará do Governo Civil, de 16 de agosto de 1882 (Pereira, 1998).

2016). Como quer que seja, sobre a temática continuam a ser absolutamente seminais a contribuição monográfica de Salvado Sampaio (1969) e a tese de doutoramento de Isolina Pereira (1998). No que respeita ao primeiro estudo, o seu autor analisa a intervenção da Associação através de artigos de fundo publicados no *Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*⁴, cujo primeiro número foi dado à estampa em 1910. Os grandes temas que se encontram no centro das preocupações da Associação, sobre os quais Salvado Sampaio tece, por vezes, algumas considerações, são os seguintes: i) o combate ao analfabetismo; ii) a disseminação do método de João de Deus; iii) o auxílio financeiro à Associação; iv) o número de “missões” e de alunos inscritos, bem como o de provas prestadas; v) a inauguração de jardins-escolas. Dedica, depois, atenção às escolas móveis oficiais, criadas pelo Decreto-Lei de 29 de março de 1911, mas só implementadas no ano de 1913. E é à luz dos normativos publicados até 1930, data em que as ditas escolas móveis são extintas, que Salvado Sampaio traça a sua evolução histórica. Em 1919, por exemplo, assinala a tentativa, através do Decreto n.º 5336, de 24 de março, de “reativar” as escolas móveis, “visto continuar a impossibilidade de acudir ao estabelecimento de escolas fixas em número bastante para satisfazer a necessidade instantânea de combater o analfabetismo” (citado em Salvado Sampaio, 1969, p. 20). Nota, também, uma contradição ocorrida no período final de existência dessas escolas. Com efeito, em agosto de 1929 é decretado um conjunto de medidas tendentes a melhorar a sua organização, para, volvido um ano, serem extintas. O argumento foi o de não “satisfazerem o objetivo que determinou a sua criação” (citado em Salvado Sampaio, 1969, p. 21). Segundo o autor, a incoerência reside no facto de, em 1931, terem sido criados os postos de ensino, não deixando o correspondente diploma de referenciar negativamente as escolas móveis. Ora, relativamente a estas, os postos de ensino representavam um retrocesso, uma vez que aos respetivos docentes (designados regentes escolares) se exigia como habilitação mínima a aprovação no exame da 4.^a classe; em contraponto, desde meados do ano de 1918 que o processo de recrutamento dos professores das escolas móveis oficiais era idêntico ao dos seus colegas das escolas fixas.⁵ O estudo finda com a tentativa de avaliar “a amplitude do magistério das escolas móveis [oficiais]” (idem, p. 22), mobilizando o autor um importante conjunto de dados

⁴ A designação da Associação sofre a seguinte evolução: Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus (1882); Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas (1908); Associação das Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus (1914).

⁵ Cf. Decreto n.º 4537, de 18 de julho de 1918.

estatísticos relativos às inscrições e ao aproveitamento dos alunos, ao pessoal docente, ao financiamento, construções e fiscalização do ensino. No cômputo geral, Salvado Sampaio (1969) considera a experiência das escolas móveis “um processo positivo” (p. 22). Deixa, ainda, um breve apontamento sobre as escolas móveis agrícolas, promovidas a partir de 1918.

Por outro lado, em relação à tese de doutoramento de Isolina Pereira, importa dizer que a autora abordou o movimento das escolas móveis a partir de várias “entradas”, estudando, nomeadamente: os estatutos da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus; a proveniência, a origem social e a evolução do número dos seus sócios; os aspetos económicos e financeiros relacionados com a atividade da Associação; o funcionamento e vicissitudes por que passaram as escolas; o papel desempenhado pelas comissões auxiliares⁶; a ação pedagógica dos docentes; os congressos pedagógicos; os êxitos e dificuldades do movimento. A informação coligida e as conclusões apontadas pela referida autora são essenciais para qualquer investigação que tome como objeto de estudo as escolas móveis, assim como, num sentido mais abrangente, a obra educativa republicana. Porventura, o tópico menos abordado (e ausência notada em todas as outras investigações sobre a temática) prende-se com a intervenção que nesse processo de escolarização em meio rural tiveram as autoridades locais.

Algumas contribuições posteriores aos estudos de Salvado Sampaio e Isolina Pereira merecem breve referência. Mencione-se, em primeiro lugar, o estudo de Henriques Carneiro e Serafim Afonso (2008). Assinalando que as escolas móveis “tiveram uma presença significativa no panorama escolar do período abrangido pela I República” (Carneiro & Afonso, 2008, p. 229), os autores focam, sobretudo, a ação da inspeção escolar. Neste capítulo, constata-se que a inspeção das escolas móveis esteve quase sempre a cargo de um inspetor “privativo”, verificando-se, mais tarde (no decurso da I República), a intervenção dos inspetores de círculo; algo que motivou a contestação dos professores.

Por outro lado, num estudo sobre alfabetização e educação de adultos na I República, Ester Esteves (2008) segue o processo de implementação das escolas móveis oficiais, não deixando, previamente, de tecer considerações sobre as escolas móveis

⁶ Estas comissões tinham diversas atribuições, nomeadamente: angariar sócios; cobrar quotas; assegurar a instalação das “missões”, garantindo o espaço adequado ao ensino, o mobiliário e o material necessários; auxiliar os professores nas matrículas e inscrições dos alunos; promover festas, criar e manter um fundo de previdência aos docentes e para apoio aos alunos pobres (Freire, Martins & Henriques, 2019).

particulares. Sempre com o foco na educação de adultos, a autora acompanha, através do *Diário da Câmara dos Deputados*, o discurso político sobre as escolas móveis; discurso que o leitor pode cruzar com o dos professores, e que Ester Esteves (2008) também analisa a partir dos debates travados nos Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Instrução. Interessante, de igual modo, é o cotejo que estabelece entre os planos de estudos que foram sendo aprovados para as escolas móveis (1913, 1916 e 1919).

Cite-se, também, o estudo de Cecília Chá-Chá (2009), no qual, abordando a pedagogia de João de Deus, dedica algumas páginas às “missões”. Enfatiza, particularmente, a influência que esse movimento teve na promoção e difusão da *Cartilha Maternal*.

Interessa, ainda, fazer referência à obra *Escolas Rurais na 1.ª República Portuguesa (1910-1926). Discursos e representações sobre a periferia*, para destacar uma ideia defendida pelo seu autor, José António Afonso: a de que, para a consecução do projeto educativo republicano, era necessário conferir à escola primária em meio rural um papel decisivo; por ser nesse contexto que os problemas eram mais prementes e onde, por conseguinte, importava encontrar rapidamente soluções para o país entrar na desejada modernidade. Segundo José António Afonso (2016), as escolas móveis são um bom exemplo do voluntarismo e limites da ação educativa republicana. Por um lado, e em alguma medida, contribuíram para a escolarização de populações rurais. Mas, por outro lado, não se afirmaram como solução definitiva para dar corpo ao projeto escolar republicano; o que, no caso das escolas em meio rural, passava por preparar o aluno para trabalhar no campo (algo que não se verificou).

Finalmente, assinale-se a publicação, em 2019, do *Catálogo de Exposição – Casimiro Freire Fundador das Escolas Móveis – Apóstolo da Instrução Popular*, da autoria de Isabel Freire, Marta Martins e Aires Henriques. Dedicando duas secções às escolas móveis, a obra em questão tem o mérito de sintetizar os principais momentos do movimento pedagógico iniciado por Casimiro Freire, documentando bem a ação dessa personalidade.

Dito isto, nas próximas páginas procurarei acompanhar a evolução das escolas móveis particulares e oficiais no período da sua vigência (respetivamente, 1882 a 1921 e 1913 a 1930). A minha atenção incidirá, inicialmente, sobre a estrutura das “missões” – base de toda a ação educativa –, não deixando de referir algumas dicotomias ou bipolaridades que marcaram a implementação e desenvolvimento das mencionadas escolas; penso, designadamente, nas seguintes: rural/urbano; iniciativa

privada/intervenção pública; docentes das escolas móveis/docentes do ensino primário público (escolas fixas).

As “missões”

Conforme afirma Isolina Pereira (1998), as “missões”⁷ constituem um dos aspetos fulcrais da atividade da Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus. Trata-se, seguindo de perto o pensamento da referida autora, de uma “tentativa de instrução planificada, calculada e metódica, uma vez que se desejava obter resultados rápidos num curto espaço de tempo” (Pereira, 1998, p. 534).

Para se entender a orgânica das “missões”, importa, em primeira instância, ler os estatutos da Associação, aprovados em agosto de 1882, sendo certo que, durante o período de implementação e vigência das escolas móveis particulares (recorde-se, de 1882 a 1921), a regulação estatutária sofre alterações. Por exemplo, o primeiro corpo de estatutos define que a duração das “missões” não poderá exceder os quatro meses (*Estatutos. Associação de Escolas Móveis*, 1882). Em 1908 e 1911, por via de atualização normativa, o período de tempo é prorrogado, respetivamente, até ao máximo de oito e dez meses (Pereira, 1998).⁸ A este respeito, Abílio David, professor de História que, por vicissitudes várias, exerceu funções docentes numa escola móvel do distrito de Leiria, critica a limitada duração das “missões”, adiantando que “em tão restrito espaço de tempo os professores tinham de realizar verdadeiros milagres para saírem airoso da sua árdua tarefa” (David, 1916, pp. 14-15). Trata-se, objetivamente, de uma questão que nos remete para o currículo proposto nas escolas móveis. Com efeito, o intuito era o de ensinar, com a brevidade necessária, a “ler, escrever e contar pelo método de João de Deus” (*Estatutos. Associação de Escolas Móveis*, 1882, p. 3). Não obstante o propósito inicial de uma instrução mínima, a verdade é que há notícia de extensão do currículo em algumas situações. De facto, Isolina Pereira (1998) fala no alargamento das matérias ministradas (tentativa de equiparação aos 1.º e 2.º graus do ensino primário); tendo mesmo havido

⁷ Interessa dizer que o professor seria ajudado pela entidade ou pessoas que haviam solicitado a “missão”, que podiam ser: a Câmara Municipal, uma pessoa idónea da localidade, ou, mesmo, um grupo de subscritores, pelo menos seis.

⁸ Veja-se que, no caso das escolas móveis oficiais, criadas por Decreto de 29 de março de 1911 e levadas à prática por Decreto de 12 de agosto de 1913, a sua duração seria, pelo menos, de 10 meses consecutivos. A organização das escolas móveis consagrada no Decreto 2909, de 20 de dezembro de 1916, prevê a mesma duração para os cursos diurnos e, para os noturnos, a duração de sete meses.

“missões” só de aperfeiçoamento (Salvado Sampaio, 1969; Pereira, 1998). Também é verdade que, em certas “missões”, a totalidade dos alunos inscritos não era analfabeta, como sucedeu, por exemplo, na sede do concelho de Tábua; relata o professor: “pelo mapa de frequência, que envio, vê-se que desistiram, durante este mês, 20 dos alunos matriculados [...] à exceção de dois, eram todos do curso noturno e não eram analfabetos, tinham-se inscrito para se aperfeiçoarem” (*Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*, n.º 2, outubro, novembro e dezembro, 1910, p. 21). Acresce dizer que, no caso específico das escolas móveis oficiais, o Decreto n.º 2909, de 20 de dezembro de 1916, que estabelece a sua organização⁹, propõe um currículo enriquecido, integrando, por exemplo, a História Pátria e Educação Moral e Cívica, assim como algumas bases de Geografia.¹⁰ Porém, o relato que a seguir se transcreve, da responsabilidade do professor da “missão” realizada em Abrançalha, concelho de Abrantes, corria o ano de 1910, dá ideia daquilo que terá sido a norma nas escolas móveis do país:

Os alunos estão já nos *Deveres dos Filhos* há oito dias, exceto quatro [...] Na escrita alguns atingiram já o caderno n.º 12 – são os mais desenvolvidos. O resto está entre aquele número e o número 6, que já todos passaram. Em contas também o programa está cumprido, na maior parte: alguns dos alunos, as crianças, exercitam-se na conta de diminuir; os adultos estão quase todos na conta de multiplicar, porque, em regra, o adulto sabe somar. (*Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*, n.º 2, outubro, novembro e dezembro, 1910, p. 18)

Outro tópico importante é, certamente, o do recrutamento dos professores. À luz dos estatutos publicados em 1882, sabemos que aos docentes era exigido “inteiro conhecimento do método de João de Deus” (*Estatutos. Associação de Escolas Móveis*, 1882, pp. 5-6). Em 1918, para o exercício da docência nas escolas móveis oficiais será exigido exame de habilitação ao cargo nas escolas normais primárias ou nas antigas

⁹ Recupera algumas disposições do Decreto n.º 70, de 12 de agosto de 1913, nomeadamente, no respeitante ao plano de estudos.

¹⁰ Mais tarde, o Decreto 5336, de 24 de março de 1919, estabelecerá a obrigatoriedade de ensinar segundo o supracitado currículo. Importa, no entanto, dizer que, entre 1913 e 1919, o currículo das escolas móveis oficiais não sofreu alterações (Esteves, 2008).

escolas normais.¹¹ Seja como for, desde a penúltima década do século XIX que se observa uma dicotomia: entre os docentes das escolas móveis e os que lecionam no ensino primário oficial. É essa, justamente, a ideia que nos devolve o diretor do citado *Boletim de Propaganda*, Elísio de Campos, depois de refletir sobre a desigualdade (segundo apelida, “maldosa” e “criminosa”) existente entre os habitantes da cidade e os da aldeia:

Há duas entidades oficiais que poderosamente e com utilíssima vantagem podiam contribuir para a maior propaganda da instrução elementar nas aldeias: são os párocos e os professores.

Mas é tal a infelicidade, que, algumas vezes, são precisamente o pároco e o professor que hostilizam as missões das Escolas Móveis [...]

Os professores da Associação das Escolas móveis, sendo modestos e dedicados à nobilíssima causa em que todos andamos empenhados, só procuram realizar, com o maior fruto, a missão que lhes foi confiada, prestando indiretamente auxílio ao professor oficial. (*Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*, n.º 1, julho, agosto e setembro, 1910)

Por outro lado, no mesmo número do citado *Boletim*, Elísio de Campos afasta o magistério nas escolas móveis da militância política, em conformidade, enfatiza, com os estatutos da Associação. Trata-se de uma resposta à crítica do recrutamento docente feito na base da filiação política e não do concurso público (Afonso, 2016). A este respeito, Fernando Palyart Pinto Ferreira é muito incisivo. De facto, crítica frontalmente o processo de recrutamento dos docentes das escolas móveis, argumentando que nessas instituições de ensino só lecionam republicanos convictos (Ferreira, 1916). Por seu turno, Abílio David (1916), já aqui mencionado, dedica algumas páginas da sua obra à defesa do estatuto do professorado das escolas móveis. Elenca, então, as habilitações dos 244 professores que lecionam em tais instituições de ensino; muito diferenciadas, como se constata, mas com 27% a serem detentores do curso normal (David, 1916). Ainda a respeito do processo de recrutamento dos docentes, João de Deus Ramos, numa intervenção que teve lugar na Câmara dos Deputados, em 1915, discorda da exigência da habilitação do curso normal primário aos professores das escolas móveis, uma vez que

¹¹ Esta determinação contrasta, e em muito, com a anterior, a da regulação do Decreto de 25 de outubro de 1913, segundo a qual, “quaisquer estudantes de diferentes estabelecimentos de ensino do Estado” podiam exercer o magistério nas escolas móveis oficiais.

nunca seria possível garantir o seu futuro profissional nem assegurar uma reforma (cf. Salvado Sampaio, 1969). Seja como for, a questão do recrutamento do pessoal docente foi, seguramente, uma das que suscitou mais críticas às escolas móveis. Na verdade, conforme argumentou António Nóvoa (1988), tais instituições “inseriam-se contra a corrente do processo de profissionalização do professorado, cuja lógica conduzia a uma maior formação” (p. 33). Ainda assim, lembre-se, em 1918, a valorização da docência das escolas móveis oficiais, pela uniformização do processo de recrutamento (escolas móveis e escolas fixas).



Grupo de professores das Escolas Móveis (1910).

Fonte: Museu João de Deus, FP57.22.

Interessa-me continuar a olhar para o universo dos professores das escolas móveis – base estruturante das “missões” enquanto “instrução planificada” (Pereira, 1998, p. 534) –, mas numa perspetiva diferente: a do confronto com as realidades locais; algo que permitia aos docentes conhecer as limitações das populações (particularmente, das rurais); em causa, a (im)possibilidade de construção de uma nova cidadania. Acompanhemos o impressionante testemunho do professor Abílio David:

Esta missão poderia dar muito mais porque, não obstante tratar-se de uma terra redondamente analfabeta, o certo é que os seus habitantes têm ânsia de saber. É um povo absolutamente ignorante, no rigoroso sentido da expressão.

Está a 15 quilómetros de uma cidade civilizada e capital de distrito [Leiria].

Pois a cada hora eu tenho a noção concreta, positiva, iniludível, de que estou a 1500 quilómetros de uma cidade civilizada!

É um povo de bárbaros! (David, 1916, pp. 144-145)

Mas é evidente que o povo a que Abílio David se referia desconhecia o “interesse social” da instrução. De facto, a ignorância e a pobreza estavam entre as principais causas que obstavam à generalização do ensino elementar. Por exemplo, Abílio David (1916) menciona que o absentismo no curso noturno se ficou a dever à “intensidade dos trabalhos agrícolas” e à “necessidade, portanto, de [os alunos] se deitarem logo ao anoitecer” (p. 143); um relato que não se afasta de alguns testemunhos de meados do século XIX (Silva, 2009) – confirmando, na longa duração, a existência de um problema complexo e profundo. Mais, alguns relatórios de “missões” evidenciam que as dificuldades no terreno também eram percecionadas pelas comissões auxiliares (por via de regra, as entidades que solicitavam as “missões”). No entanto, os limites da sua ação ficam patentes em alguns documentos. Veja-se o seguinte caso, respeitante a uma “missão” realizada numa freguesia do concelho de Alcobaça, corria o ano de 1910:

Foi pela comissão escolhida esta localidade para sede da missão, não só por ser o ponto mais central de muitas outras povoações que a curta distância a rodeiam, como porque o analfabetismo é naquele ponto, infelizmente, quase geral. A matrícula que se pôde conseguir foi de 55 alunos, apesar dos esforços empregados pelos vogais da comissão que, no intuito de alcançar muito maior frequência, não só se prestaram a percorrer as povoações próximas, incitando e promovendo a matrícula, como até

tomaram à sua responsabilidade todas as despesas com expediente da escola, livros, cadernos de escrita [...] É grande a relutância, porém, que existe nos povos desta região em mandar os filhos à escola. (*Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*, n.º 2, outubro, novembro e dezembro, 1910, p. 13)

Na mesma linha de pensamento, Abílio David (1916) relata o caso de um aluno que se dirigiu ao professor nos seguintes termos: “O meu pai manda dizer que me dê a lição e que me mande embora, que tenho de ir com os bois” (p. 148).¹² Não surpreende, pois, face a muitos outros casos que apresenta, o seguinte comentário: “todos, em absoluto todos, exploram infamemente o trabalho dos menores” (David, 1916, p. 150). Por seu turno, na sua investigação, Isolina Pereira (1998) dá conta de uma situação em que “houve um aluno a quem a mãe proibiu que continuasse a frequentar a aula com medo de que ele morresse [...] com tanto esforço intelectual” (p. 544). Conforme sublinha José António Afonso (2016), “a descoberta do país rural confronta-se com inúmeras resistências, naturalmente, dependentes de um quotidiano matriciado num tempo distinto” (p. 77).

A questão era bem complexa. Efetivamente, não se resumia a simples dicotomias: entre escolas móveis e escolas fixas ou, mesmo, entre iniciativa particular e iniciativa pública. Nem se tratava mesmo, dada a geografia do analfabetismo e o atraso generalizado, de circunscrever a escola móvel às pequenas aldeias isoladas (enfatizando, no fundo a clivagem rural/ urbano); tese defendida por Fernando Palyart Pinto (1916). No seu entender, a escola móvel afirmar-se-ia, assim, como “escola de socorro”. E seria suficiente uma educação mínima, para cumprir o desiderato de republicanizar o país? Não era essa a ideia – no fundo, a de perspetivar o combate ao analfabetismo como um fim e não como um meio – de alguns pensadores republicanos, contando-se, entre eles, Adolfo Coelho e António Sérgio (Carvalho, 1996). A dificuldade de acesso mesmo a uma escolaridade mínima, que só será, aliás, assegurada na segunda metade do século XX, é resumida por António Nóvoa (2005) numa fase lapidar: “A geografia do atraso cruza-se sempre com a geografia da ignorância e da pobreza” (p. 25).

Há, ainda, outro tópico que pretendo abordar e que limitou, significativamente, o desenvolvimento das “missões”. Falo dos espaços físicos destinados às escolas móveis. A este respeito, o testemunho de Abílio David é, uma vez mais, impressionante. De facto,

¹² Esta passagem remete-nos, claramente, para a persistência do modo individual, ou seja, a lição “tête-à-tête” entre professor e aluno.

indica que a “missão” na qual participou se iniciou com as “maiores e mais graves dificuldades. Não havia casa para aula, nem quem acomodasse o professor; finalmente, não havia nada!” (David, 1916, p. 145). Não surpreende, por conseguinte, que a ação pedagógica fosse muito condicionada.¹³ Com efeito, face às referidas circunstâncias, mas já depois de ter sido encontrado um espaço para a aula, o citado professor adianta o seguinte: “com uma frequência média de 45 alunos em cada curso, não só foi impossível armar o quadro preto para os exercícios de aritmética como as mesas, que não havia para os exercícios de escrita” (David, 1916, p. 146). Outras fontes descrevem idênticos cenários. Eis a ambiência de uma sala de aula, à luz de uma notícia publicada no periódico *A Voz da Beira*, corria o ano de 1916:

A sala destinada ao ensino, de dimensões acanhadíssimas, tem como mobiliário apenas duas cadeiras, mais toscas do que é possível imaginá-las, alguns bancos do mesmo jaez, um quadro tripé, feito por um aluno e aplainado com um vidro, que não destoa dos outros móveis, uma ou duas cadeiras e uma mesa de pinho que um benemérito houve por bem oferecer!” (citado em Afonso, 2016, pp. 77-78)

Perante as dificuldades sentidas e as consequentes limitações no trabalho pedagógico, algumas personalidades propõem o recurso a construções desmontáveis. Tal é o caso, em 1912, de Elísio de Campos; defende, então, a ideia de se criarem pavilhões escolares que se fixariam, por alguns anos, em várias localidades (Pereira, 1998) – medida, em si mesma, contrária à filosofia das escolas móveis; e de Ana Calisto, uma década mais tarde, menos radical, talvez, a propor o recurso a construções segundo o sistema Docker (Calisto, 1922).¹⁴

No meu entender, todos os condicionalismos que fomos acompanhando ao longo desta secção levam a questionar a qualidade e a eficácia do ensino ministrado nas “missões”; algo que, por exemplo, obriga a relativizar os dados estatísticos sobre o número de alunos aprovados.¹⁵

¹³ Devo dizer que o problema dos edifícios escolares é bem mais amplo e grave, não se circunscrevendo à implementação das escolas móveis. A este respeito ver, por exemplo, Silva (2002).

¹⁴ Não deixa de ser interessante constatar que, em 1915, o Ministério da Instrução Pública atribuiu à Associação de Escolas Móveis um donativo para construções (cf. *Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus*, n.º 20, abril, maio e junho, 1915).

¹⁵ Baseados, em parte, nos dados avançados por Salvado Sampaio (1969), Freire, Martins & Henriques (2019, p. 50) referem que a esmagadora maioria dos alunos apurados nas escolas móveis oficiais, entre 1913 e 1921, ficaram por “uma escolaridade equivalente à primeira classe (provas de leitura, escrita e aritmética)”.

REFLETINDO SOBRE ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS

Em 1913, recorde-se, são implementadas as escolas móveis oficiais, tendo por referência a iniciativa protagonizada pela Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus.¹⁶ Interessa dizer que, entre 1882 e 1921, nas escolas tuteladas pela referida Associação, se inscreveram 28941 alunos, tendo ficado apurados em provas públicas 12727, ou seja, 44% (Salvado Sampaio, 1969).¹⁷ Realizaram-se 487 “missões” (Pereira, 1998).¹⁸ Por outro lado, segundo a mesma autora, o vigor da Associação pode ser atestado pela evolução do número de sócios, designadamente, nos anos finais da monarquia: 381, em 1904; 496, em 1907-08; 1705, em 1908-09 (Pereira, 1998).¹⁹ O melhor período da Associação terá sido entre 1906 e 1913 (Pereira, 1998). E é nesse intervalo de tempo que se regista maior atividade, precisamente, no ano de 1907, com a realização de 41 “missões”; verificando-se, depois, uma tendência decrescente até 1920 (Chá-Chá, 2009). Para além das escolas móveis, as bibliotecas ambulantes, as conferências populares, os gabinetes de leitura e os jardins-escolas assumem especial importância, designadamente, os últimos (no período pós-implantação da República).

É certo que o Estado, ao criar as escolas móveis oficiais, procurou capitalizar a experiência da Associação. Por esse mesmo facto, não é fácil, por vezes, separar as esferas de intervenção (pública e privada)²⁰; na verdade, interpenetram-se. Veja-se que, logo em 1913, por Decreto de 27 de setembro, o governo confiou à Associação a dinamização de 30 escolas móveis, atribuindo, para o efeito, um subsídio para pagamento aos professores e despesas de transporte (cf. *Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins Escolas*, n.º 17, julho, agosto e setembro, 1914). Mais, a consulta do mencionado periódico permite identificar donativos regulares à Associação, da parte, por exemplo, do Ministério da Instrução Pública (restituído, em definitivo, em 7 de julho de 1913) e do presidente da república.

¹⁶ Importa, talvez, referir que o Regulamento geral do ensino primário, de 18 de junho de 1896, previa já a existência de cursos temporários ou escolas móveis.

¹⁷ Cecília Chá-Chá (2009) apresenta valores ligeiramente diferentes: 28656 inscritos e 12515 aprovados.

¹⁸ Cecília Chá-Chá (2009) refere a realização de 479 “missões”.

¹⁹ Nos anos finais da Monarquia, a Associação tinha já sócios disseminados pelo continente, ilhas, ultramar e Brasil (Pereira, 1998).

²⁰ Num artigo publicado em 1913, no n.º 14, do *Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*, Lopes de Oliveira separa claramente a iniciativa privada da iniciativa pública, criticando na última a opção pela “liberdade de métodos”.

Neste passo da narrativa parece-me importante abrir um parêntesis, para assinalar e tecer algumas considerações a respeito da contemporaneidade da criação das escolas móveis oficiais e da reinstituição do Ministério da Instrução Pública. Em primeiro lugar, surpreende que o citado Ministério, órgão central de coordenação do sistema educativo, tenha, inicialmente, abdicado de uma intervenção de proximidade (e de maior controlo), por assim dizer, no combate ao analfabetismo; apostando, no fundo, em medidas temporárias e pouco estruturantes. Na verdade, no biénio de 1913-1914, é clara a opção pela concessão de subsídios a diversas instituições. Cite-se, a título de exemplo: à Associação de Escolas Móveis (1913), já aqui mencionado; à Liga Popular contra o Analfabetismo (1914); a sociedades de instrução militar preparatória (1914); a várias instituições que mantinham cursos de instrução primária pelas verbas votadas às escolas móveis (1914).²¹ Em segundo lugar, importa dizer que a opção de tornar oficiais as escolas móveis oficiais não se coaduna com o ideário educativo propalado pelo Ministério. Na verdade, sabemos hoje que houve um esforço (pelo menos, do ponto de vista da política educativa) de aproximar o sistema educativo português aos congéneres europeus de referência (Silva, 2016). Uma das vias prosseguidas foi a de valorizar a preparação pedagógica do professorado, nomeadamente, através da concessão de bolsas de estudo no estrangeiro (Silva, 2016). Ora, como sabemos, uma das críticas às escolas móveis fundava-se, justamente, na impreparação do pessoal docente. E, como se viu, só em 1918 o Ministério interveio no sentido de elevar o nível de qualificação exigido aos docentes das escolas móveis (consagrando, de resto, vencimentos e regras para aposentação idênticos aos dos professores das escolas fixas).

Interessa, agora, refletir um pouco sobre os dados estatísticos publicados por Salvado Sampaio (1969). Quanto à evolução do número de escolas móveis oficiais – o período, recorde-se, é o que está compreendido entre os anos letivos de 1913-1914 e 1929-1930 –, há uma clivagem que importa assinalar. De facto, no ano letivo de 1918/1919 é atingido o quantitativo mínimo (187). No período antecedente, isto é, desde 1913-1914, iniciado com 257 escolas, regista-se uma diminuição progressiva (exceção feita ao ano letivo de 1915/1916), com variações anuais, no entanto, não superiores a 8,5% até 1917/1918. Trata-se de um período em que o notório entusiasmo inicial com a transformação das escolas móveis em oficiais contrasta com alguma perda de vitalidade, marcadamente, nos anos correspondentes à intervenção portuguesa na frente europeia (I

²¹ Dados extraídos de Salvado Sampaio (1969).

Guerra Mundial). Por outro lado, os quantitativos máximos de escolas móveis oficiais (330) são alcançados e mantidos no triénio pós-guerra (1919/1920 a 1921/1922) – o período de maior atividade e que coincide com o número máximo de inscrições (ano letivo de 1919/1920).

Em 1919/1920, o quantitativo de matrículas situou-se nos 19 628. Mas, se considerarmos os 17 anos em que as escolas móveis estiveram ativas, esse quantitativo alcançou os 21 4590.²² Constatase, por outro lado, que o número de matrículas decresce com o fim do regime político instaurado em 1910, excepcionando o último ano letivo de vigência das escolas móveis (1929-1930), onde, na verdade, se regista um aumento significativo. É interessante, ainda, analisar as estatísticas disponíveis (1920/1921 a 1929/1930) sobre as inscrições por género. No intervalo de tempo indicado, a percentagem de inscritos do género masculino esteve sempre acima dos 60%, com o valor máximo a ser obtido no ano letivo de 1921/1922 (70%). Esta desproporção mostra bem a inconsequência de algumas medidas retóricas; penso, a título de exemplo, nos intentos consignados na Lei n.º 410, de 31 de agosto de 1910, que criava 100 escolas móveis para alfabetização de mulheres em freguesias com elevada incidência de analfabetismo.

Por outro lado, os dados sobre o aproveitamento escolar são elucidativos quanto à dificuldade em consolidar a escola como norma. Efetivamente, dos mencionados 214 590 alunos inscritos nas escolas móveis oficiais, menos de metade (43,5%) conseguiu aproveitamento. Uma situação que fica, sobretudo, a dever-se à irregularidade da frequência. De facto, entre os anos letivos de 1913/1914 e de 1920/1921, período para o qual se conhecem valores (à exceção, ainda, dos anos letivos de 1917/1918 e 1918/1919), a frequência em relação ao total de matriculados variou entre os 44,8% em 1913/1914 e 72% em 1920/1921, ficando sempre acima dos 60% nos restantes anos letivos (salvo em 1914/1915, situando-se, então, próximo dos 55%); os motivos que justificam a irregularidade da frequência foram os que aponte em páginas precedentes, os quais, de resto, enfatizam o contraste entre a escola e a força da cultura rural. Continuando a analisar o aproveitamento escolar, mas agora por ano letivo, constata-se que foi no ano letivo de 1921/1922 que se alcançou o valor máximo (73,9%). Até ao fim da vigência das escolas móveis (1929/1930), esse quantitativo decresce progressivamente, atingindo-se, então, os 36,8%. O início da década de 1920 marca, na verdade, o período de maior vitalidade das escolas móveis oficiais. Atente-se, a propósito, aos anos letivos em que se

²² Não se conhecem dados para os anos letivos de 1917/1918 e 1918/1919.

obtiveram os quantitativos máximos: de escolas (1919/1920 a 1921/1922); de matrículas (1919/1920); de frequência escolar (1920/1921); de aproveitamento escolar (1921-1922). No que respeita ao aproveitamento, interessa, por fim, dizer que até ao ano letivo de 1920/1921 há desagregação de dados. Ou seja, são indicados o número de alunos que prestou provas (exame público) e o número de alunos que aprendeu a ler, escrever e contar. Não obstante a ausência de informação para alguns anos letivos, parece importante referir que foram aprovados, em exame público, 4648 alunos, de um universo de 41 537 alunos matriculados²³, o que ajuda a situar a questão. Por seu turno, e do mesmo modo até ao ano letivo de 1920/1921, aprenderam a ler, escrever e contar 29 511 alunos, de um total de 93 307 matriculados.²⁴

Termino com uma breve referência ao quantitativo de professores. Os elementos de que dispomos, e continuo a seguir a investigação de Salvado Sampaio (1969), dizem respeito aos anos letivos de 1917/1918 a 1929/1930. Grosso modo, o número de docentes corresponde ao número de escolas – lembre-se que o quantitativo máximo de unidades educativas (330) foi atingido no triénio pós-guerra (1919/1920 a 1921/1922). No entanto, a partir do ano de 1925/1926, o número de professores é ligeiramente superior ao número de escolas; sinal, como havia notado Salvado Sampaio (1969), da existência de algumas estruturas escolares com mais de um professor. Por outro lado, importa assinalar a feminização do corpo docente. Com efeito, no decurso do intervalo de tempo considerado (1917/1918 a 1929/1930), observa-se um incremento regular e significativo da percentagem de professoras. Vejamos os quantitativos mínimo e máximo: 67,4% (1918/1919) e 84% (1929/1930).²⁵ No caso do ensino primário oficial (escolas fixas), só no final da década de 1940 se alcançarão percentagens próximas dos 80% (Nóvoa, 1987).

Considerações finais

Não obstante as críticas de que foram alvo, as escolas móveis criaram uma dinâmica pedagógica que é justo assinalar. Por exemplo, o Congresso do Professorado Móvel, realizado em abril de 1925, em Leiria, traduz bem essa ideia; do mesmo modo, a

²³ Dados referentes aos anos letivos de 1915/1916, 1916/1917 e 1920/1921.

²⁴ Refira-se a ausência de informação para os anos letivos de 1917/1918 e 1918/1919.

²⁵ A tabela publicada por Salvado Sampaio (1969) apresenta alguns erros tipográficos. Por exemplo, para o ano letivo de 19120/1930, onde se lê 217 (mulheres [professoras]) deve ler-se 257.

existência de um periódico (*A Escola Móvel*) que se afirmou órgão oficial da Liga dos Professores das Escolas Móveis. Mas, na linha do que referiu um observador coevo, Lopes Vieira, interessa, sobretudo, assinalar “um grande exemplo cívico”, mais do que considerar o número de alunos que frequentaram essas escolas (*Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*, n.º 14, outubro, novembro e dezembro de 1913, p. 121). Ainda assim, contribuíram para o aumento da procura da educação.

Importa, também, enfatizar a clivagem existente entre a afirmação da escola e a cultura rural. É evidente, de resto, a desvalorização da cultura do “povo analfabeto”, para utilizar uma expressão de Adolfo Coelho; um paradoxo, se pensarmos que não seria possível republicanizar o país sem que a instrução chegasse às mais recônditas aldeias – o propósito das escolas móveis.

Por outro lado, afigura-se de algum modo contraditória a criação, em 1911 (Decreto de 29 de março), das escolas móveis e do ensino primário superior.²⁶ No primeiro caso, conforme referi, os pressupostos eram os de uma pedagogia minimalista; no segundo, a proposta (nitidamente alinhada com a experiência estrangeira) era de extensão do ensino primário a oito anos. À semelhança das escolas móveis, também esta última intenção ficou, em boa parte, por cumprir. Com efeito, o ensino primário superior alicerçou a sua ação mais no campo geral do que no técnico; distanciou-se, assim, das necessidades e públicos locais – o seu escopo inicial –, não contribuindo, decisivamente, para a dinamização da vida concelhia.²⁷ Uma vez mais, subestimaram-se os contextos e os modos de socialização e de formação de jovens e adultos, nomeadamente, em meio rural.

Uma última palavra. Estamos longe de conhecer a experiência das escolas móveis oficiais. Interessa, por exemplo, perceber a influência que os caciques tiveram na definição dos locais das “missões”. O mesmo é perguntar: em que medida a localização das escolas móveis respondeu às reais necessidades das populações? Neste capítulo, os fundos dos arquivos municipais e distritais serão, certamente, úteis. Importante, do mesmo modo, será analisar a distribuição das escolas móveis na sua relação com as taxas de analfabetismo.²⁸

²⁶ O ensino primário superior só foi implementado em 1919.

²⁷ Sobre o assunto ver, Silva (2012).

²⁸ Freire, Martins & Henriques (2019) tecem algumas considerações a este propósito

Referências

Afonso, José António (2016). *Escolas rurais na 1.ª República portuguesa (1910-1926): discursos e representações sobre a periferia*. Santo Tirso: Whitebooks.

Barros, João de (1916). *Educação Republicana*. Paris/ /Lisboa/Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livrarias Aillaud e Bertrand/Livraria Francisco Alves.

Barros, João de (1915). A Associação das Escolas Móveis e a República. *Boletim de Propaganda e jardins-Escolas João de Deus*, 19, p. 1.

Calisto, Ana (1922). Organização das escolas móveis. *Revista Escolar*, 12, pp. 355-359.

Carneiro, A. Henriques & Afonso, Serafim Amaro (2008). *A Inspeção do Ensino em Portugal Durante a I República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chá-Chá, Cecília Varela (2009). *João de Deus. Dois Pedagogos, uma Obra*. Lisboa: Roma Editora.

David, Abílio (2015) [texto de 1916]. *Escolas Móveis*. Lisboa: Bibliotróica Portuguesa.

Estatutos. Associação de Escolas Móveis. (1882). Lisboa: Tipografia Minerva Central.

Esteves, Ester (2008). *Alfabetização e educação de adultos – Um percurso de 1910 a 1926. Das intenções políticas às medidas concretas* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Ferreira, Fernando Palyart Pinto (1916). Escolas Móveis. *Revista de Educação*, 4, pp. 259-265.

Freire, Maria Isabel, Martins, Marta & Henriques, Aires (2019). *Catálogo de Exposição – Casimiro Freire Fundador das Escolas Móveis – Apóstolo da Instrução Popular*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gomes, João Bernardo (1916). Escolas Móveis – Relatório do Inspector. *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, I (1), pp. 48-55.

Magalhães, Justino (2010). *Da Cadeira ao Banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: EDUCA/ Unidade de I & D de Ciências da Educação.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, António (1988). A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), pp. 29-60.

Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: INIC, vol. I.

Oudinot, Vidal (1915). *Notas dum Inspector Escolar. Ação (Intra e Extra-Escolar)*. Porto: Livraria Chardron de Lello e Irmão, Editores.

Pereira, Isolina Rosa Alves (1998). *História de um paradigma: o método de João de Deus e as escolas móveis* (Tese de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Pintassilgo, Joaquim (2010). A República e a educação: dos projetos às realizações.

1. In Guerreiro, Luís M. Mendes & Gaspar, Diogo (coord.). *José Mendes Cabeçadas Júnior e a Primeira República no Algarve* (pp. 182-191). Loulé: Câmara Municipal de Loulé.

Salvado Sampaio, José (1969). Escolas móveis (contribuição monográfica). *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 9, pp. 9-28.

Silva, Carlos Manique da (2016). A I República portuguesa recria o Ministério da Instrução Pública: um esforço de aproximação aos sistemas escolares europeus. *História da Educação*, 20 (50), pp. 367-381.

Silva, Carlos Manique da (2012). O ensino primário superior em Sintra (1919-1926). In Adão, Áurea; Pintassilgo, Joaquim; Silva, Carlos Manique da (organizadores). *O Homem vale sobretudo pela educação que possui. Revisitando a primeira reforma republicana do ensino (1911)* (pp. 63-78). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, Carlos Manique da (2009). Da vontade unificadora do Estado à adaptação da escola pública às realidades locais: o papel dos governadores civis e dos comissários de estudos (anos de 1840-1860). *História, Revista da Faculdade de Letras*, 10, pp. 151-160.

Silva, Carlos Manique da (2002). *Escolas belas ou espaços são? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: IIE.